

# VU Research Portal

## **Probleemgeïntendeerd werken met groepen in onderwijs en vormingswerk. Een literatuurstudie**

Van den Berg, J.P.; Terwel, J.

### ***published in***

Info, Informatiebladen van het Instituut voor Onderwijskunde der RU/Groningen  
1974

### ***document version***

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

### ***citation for published version (APA)***

Van den Berg, J. P., & Terwel, J. (1974). Probleemgeïntendeerd werken met groepen in onderwijs en vormingswerk. Een literatuurstudie. *Info, Informatiebladen van het Instituut voor Onderwijskunde der RU/Groningen*, 5(6), 194-225.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

### **E-mail address:**

[vuresearchportal.ub@vu.nl](mailto:vuresearchportal.ub@vu.nl)

# Info

Informatiebladen  
van het  
Instituut voor  
onderwijskunde  
der  
R.U. Groningen

*probleemgericht leer*

5e jaargang nr. 6  
juli 1974

# INFO

Informatiebladen van het Instituut voor Onderwijskunde  
der R.U. te Groningen.

**Redactie:**

Drs. E.J. Boerma (sekretaris)

J. Koetsier

Drs. J.J. Peters (voorzitter)

Drs. J. F. Vos

K. J. Westerhof

**Eindredactie:** Drs. J. J. Peters  
Drs. E. J. Boerma

Brieven en stukken voor de redactie dient men te zenden aan:  
Drs. E. J. Boerma, Instituut voor Onderwijskunde der R.U.,  
Westerhaven 16, Groningen. Telefoon (050) - 115258  
of (050) - 114379 (sekretaris).

Alle auteursrechten voorbehouden.

Abonnement f 16,00 per jaar.  
Info verschijnt 6 x per jaar.  
Jaargangen lopen van september tot september.

Alle bestellingen en afleveringen geschieden via het Instituut voor  
Onderwijskunde.  
Betaling per bank c.q. postgiro: t.n.v. Info  
A.B.N. Groningen rek.nr. 570047455.  
Postgiro A.B.N. 802394.

# Probleemgeoriënteerd werken met groepen in onderwijs en vormingswerk

EEN LITERATUURSTUDIE

<u>I N H O U D</u>	blz.
Inleiding en verantwoording.	195
<u>Deel I. Integratieve onderwijsleervormen</u>	197
1. Schematisering	197
2. Projektonderwijs	198
2.1. Definitie, kenmerken en motieven	198
2.2. Soorten projecten	199
2.3. Varianten	199
3. Het werken met groepen in onderwijsleersituaties	200
3.1. Karakteristiek	200
3.2. Groepswerk... een principiële stellingname	202
3.3. Groepsonderwijs... een werkvorm	202
4. Het exemplarisch principe	203
4.1. De oorspronkelijke betekenis (Martin Wagenschein e.a.)	203
4.2. Herdefiniëring van het exemplarisch principe (Oskar Negt)	205
4.3. Het exemplarisch principe in het vormingswerk (Helga Deppe-Wolfinger)	206
4.4. Een voorbeeld	206
4.5. Conclusies	208
5. Blokonderwijs - Baukastensystem	208
5.1. Argumenten	209
5.2. Blokonderwijs	209
5.3. Baukastensystem	210
6. Organisatorische, didaktische en sociaal-psychologische kondities	211
<u>Deel II. Een poging tot integratie, ordening en kritiek</u>	213
1. Inleiding	213
2. Ordening vanuit onderwijsleervormen	213
3. Ordening vanuit vormingstheorieën (klassifikatie-principes)	216
4. Kritische opmerkingen	218
Literatuur.	221





## Inleiding en verantwoording

Dit artikel bevat een literatuurverkenning van de thema's groepsmatig- en probleemgeoriënteerd werken.

De thema's zijn geplaatst binnen de kontekst van onderwijs en vorming van (nu nog) werkende jongeren. De oorsprong van dit artikel ligt bij een dienstverleningsaanvraag van enkele vormingsinstituten voor werkende jongeren in Friesland en Groningen. Naar aanleiding hiervan is een literatuursamenvatting opgesteld. (Terwel, 1974). Voor Info is dit werkstuk ingrijpend gewijzigd. Meer nadruk is gelegd op achtergrondinformatie. Praktische suggesties inzake programmering, zoals die in het oorspronkelijke werkstuk voorkomen, zijn hier weggelaten.

Als literatuurverkenning is dit werkstuk tevens een verantwoording van de eerste periode van een geopteerd onderzoeksproject van het RION in het kader van het onderzoek participatie-onderwijs naar programma's en programmeringsmodellen voor stam- of basisgroepen in de experimenten.

## Onderwijs en vorming van (nu nog) werkende jongeren

Niet ontkend kan worden, dat onderwijs en vorming de laatste decennia in toenemende mate er aanspraak op maken bedoeld te zijn voor allen, d.w.z. ook voor:

- wat we noemen "drop-outs"
- hen, die partiëel onderwijs dienen te of kunnen volgen.
- hen, die de school liever de rug zouden toekeren.
- hen, die graag weer in het onderwijs zouden terugkeren.

Onderwijs is een sociaal grondrecht. Echter niet allen profiteren er gelijk van. Een visie op het huidige onderwijs is o.a. dat het verschillen tussen personen accentueert, dat het aanleiding geeft tot sociale diskrepantie... het vooral met jezelf, je eigen opleiding, zelfontwikkeling bezig zijn i.p.v. het gericht zijn op de problemen van samenleven en overleven.

Onderwijs als sociaal grondrecht verhoudt zich polair met onderwijs als individueel grondrecht. Weliswaar zijn persoonlijke interesses, capaciteiten etc. voorwaarden voor onderwijs, ze zijn geen garantie dat dat onderwijs sociale doeleinden stelt. O.i. dienen in een samenleving (meer) kollektieve doeleinden gesteld te worden, waarop dat onderwijs zich kan richten, i.p.v. dat het zich uitsluitend gaat richten op de individuele behoeften van intellectueel begaafden.

In beleidstermen geredeneerd betreft het moderne onderwijs niet zozeer een gelijke deelname van allen aan onderwijs dan wel gelijke implicaties van onderwijs, (waar ieder op eigen wijze aan deelnemt) voor allen (t.a.v. wonen, werken, vrije meningsuiting, etc.).

## Groepsmatig en probleemgericht werken

We introduceren die onderwijsvormen, die gemeenschappelijk hebben:

- het probleemgericht werken i.p.v. het resultaatgericht werken.
- het persoons- en groepsgericht werken i.p.v. het docentgericht werken.
- het samenlevingsgericht werken i.p.v. het vak/school/theoriegericht werken.

We stuiten dan op vormen als projekt-, exemplarisch-, groep- en blokonderwijs. Aan vormen als geprogrammeerde instructie, multi-mediaal onderwijs, individuele studiesystemen, dossier-onderwijs etc. wordt nauwelijks aandacht geschonken, omdat deze minder **direkt** verwijzen naar de door ons gestelde problemen. Hiermee is niet gezegd dat geprogrammeerde instructie of het gebruik van media niet in te passen zijn in de door ons gestelde

onderwijsvormen. Het gaat ons echter om de primaire oriëntatie. Genetisches Lernen, mastery learning etc. verwijzen o.i. naar andere doelen dan For-schendes Lernen, Problem Solving. Opleiding en vorming zijn soortgelijke tegenhangers. Ook t.a.v. doelendiskussies spelen de controverse tussen gedragsdoelen formulering en heuristische doelenbepaling. (Wulf, 1972).

### Lineair - integratief

Bij de definiëring van projektonderwijs maakt Stubenrauch onderscheid tussen twee soorten onderwijsleerprocessen:

- a) lineaire onderwijsleerprocessen, gericht op specifieke kennis, technieken en vaardigheden (Kurse).  
Deze onderwijsleersystemen kunnen worden geprogrammeerd volgens de principes van Skinner.
- b) integratieve onderwijsleerprocessen, gericht op analyse van 'komplekse verschijnselen uit de sociale en economische werkelijkheid (projekt-onderwijs).

De ontwikkeling van strategieën voor het oplossen van problemen en de kritische analyse van komplekse werkelijkheidsstructuren over de grenzen van de oude vakkenindeling heen, zijn hierbij de primaire doelstellingen. De projektmethode wordt volgens Stubenrauch door de volgende elementen gekenmerkt:

- het onderwerp is een kompleks fenomeen.
- voortdurende koöperatie tussen leerkrachten (teamteaching).
- zelfwerkzaamheid en medebeslissing door de leerlingen.
- koöperatie tussen de verschillende leerlinggroepen.
- flexibele samenstelling van de groepen:  
kleine groep (3-5 L.L.) kerngroep (25 L.L.) grote groep (2-3 kerngroepen)
- kommunikatie tussen de "arbeidende eenheden" over het verloop, de resultaten en het doel.
- kollektief handelen als konsekwentie van het leerresultaat.

De selektie van fenomenen (onderwerpen) moet zeer zorgvuldig gebeuren. Het gevaar bestaat nl. dat het projektonderwijs ontaardt in de behandeling van een willekeurige reeks losstaande onderwerpen. Bij de keuze van de onderwerpen moeten de volgende kriteria in acht worden genomen:

- rekening houden met de interesse en de leefwereld van de deelnemers.
- het fenomeen moet exemplarisch zijn en mogelijkheden bieden tot wendbare kennis (transfer).
- de relaties tussen het fenomeen en de aktuele socio-economische werkelijkheid moeten worden blootgelegd.
- de deelnemers moeten vooral gelegenheid krijgen eigen gedachten te ontwikkelen (sociologische verbeeldingskracht).
- een fenomeen kan op alle niveau's aan de orde gesteld worden, alleen de mate van gedifferentieerdheid en de diepte van de analyse kan per groep worden gevarieerd.
- het fenomeen dient een op te lossen probleem in te houden dat een spanningsveld oproept. B.v. "dienstplicht": moet men dienstweigeren?
- de projektmethode moet ruimte bieden voor zelfaktiviteit der deelnemers bij verzameling, verwerking en rapportage van informatie. (overeenkomstig leeftijd)
- er moet gelegenheid zijn voor arbeidsdeling tussen de individuele leerlingen en groepen. (Stubenrauch, 1972, 172)

### Inhoud van het artikel

In deel I worden, na een poging tot schematisering, diverse integratieve

- a. bevordering zelfwerkzaamheid.
- b. stimulering van de taalvorming.
- c. motiverende werking.
- d. bevordering sociale vorming.
- e. doorbraak vakkensplitsing.
- f. geeft mogelijkheden tot gevarieerde leeractiviteiten.
- g. maakt de verworven kennis en vaardigheden uit het vakkenonderwijs functioneel. (Van Gelder, 1970, 86)

## 2.2. Soorten projecten

Kilpatrick onderscheidt 4 soorten projecten:

1. het producentenproject: er wordt iets gemaakt of georganiseerd b.v. een boot, een skelter, een tentoonstelling over werkende jeugd, een feestje enz.
2. het konsumentenproject: hierbij zijn de deelnemers eerder receptief (ontvangend) dan actief (participerend) betrokken b.v. het volgen van voordrachten, luisteren naar muziek, film etc.
3. het probleemproject: de gezamenlijke aanpak van een (intellectuele) moeilijkheid op praktisch, theoretisch of sociaal gebied. Het probleem moet door de deelnemers als hun probleem worden gevoeld. Het probleemproject is vooral gericht op het zich eigen maken van een repertoire van algemene en specifieke oplossingsmethoden.  
(intellectuele vaardigheden, problem-solving-strategieën)
4. het oefeningsproject: het aanleren van allerlei vaardigheden b.v. zagen, vijlen, typen, schrijven, zwemmen of het inprenten van rijtjes.

In het algemeen betreft dit project konsolidering van reeds verworven kennis of vaardigheden.

(van Bergeijk, 1971, 298).

In de praktijk van het vormingswerk zullen de verschillende soorten projecten meestal door elkaar lopen. (mengvormen)

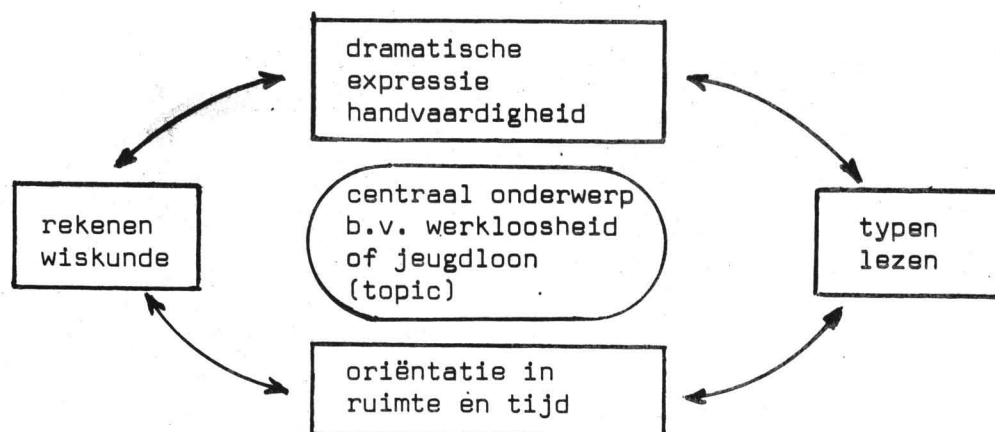
## 2.3. Varianten

In het onderwijs wordt het begrip project ook wel gebruikt voor activiteiten die niet alle essentiële kenmerken vertonen van de projectmethode volgens de definitie van Kilpatrick. Het begrip project krijgt soms de betekenis van een taak die men (gezamenlijk) volbrengt. Zelfs wordt soms het oorspronkelijke karakter van groepsbezigheid losgelaten. De projectmethode wordt dan niet langer gezien als een specifieke werkvorm. "Project" is dan meer een algemene naam voor die onderwijsleerprocessen waarbij de leerlingen relatief zelfstandig (zonder directe tussenkomst van de leerkracht) aan bepaalde taken werken. (Knoers, 1969, 184)

Het is ook mogelijk te zoeken naar een wisselwerking tussen project onderwijs en cursorisch (systematisch) onderwijs.

Sommige vakken zijn nl. minder geschikt om in het kader van een project te plaatsen. Dit kan bv. gelden voor bepaalde basisvaardigheden zoals lezen en schrijven. Hetzelfde kan gezegd worden voor vakgebieden met een strikt sekventiële (Hiërarchische) opbouw bv. wiskunde. Onderstaand schema geeft de verbinding aan van de verschillende activiteiten vanuit een centraal onderwerp. Deze werkwijze wordt wel totaliteitsonderwijs genoemd. (Van Gelder, 1970, 84)





Binnen dit totaliteitsonderwijs kan men nog een indeling maken in twee categorieën:

1. totaliteitsonderwijs waarbij men uitdrukkelijk vertrekt vanuit de behoeften en interesses van de leerlingen. Rond deze belangstellingpunten wordt dan een aantal activiteiten georganiseerd. (b.v. Decroly)
2. in de tweede benadering van totaliteitsonderwijs valt meer de nadruk op de ordering van de leerstof. Hier vertrekt men vanuit een centrale vraag, een kernprobleem en men ordent daaromheen a.h.w. de antwoorden die in verschillende vakken verspreid liggen. (b.v. leerstofkernen of teaching units)

Deze beide benaderingswijzen staan uiteraard niet diametraal tegenover elkaar. Alleen legt men in de eerste benaderingswijze meer de nadruk op de belevingswijze, terwijl men in de tweede meer uitdrukkelijk de koncentratie van de leerstof wil realiseren (leerstofordening). (de Corte, 1972, 103.

### 3. Het werken met groepen in onderwijssituaties

Verwijzend naar het schema (I.1) beperken we ons in dit hoofdstuk tot het hanteerbaar maken van literatuur voor het werken met groepen in onderwijssituaties.

Een uiteenzetting over theorie en praktijk van het groepswork (social groupwork) moet zeer beknopt blijven, a) aangezien we ons zelf er te weinig in verdiept hebben, b) aangezien het groepswork in haar vooronderstellingen, uitgangspunten en theorievorming vooral teruggrijpt op praktijkvelden als jeugdwerk, therapeutisch werk, inrichtingswerk en maatschappelijk werk.

Nu zou het de moeite waard zijn theorie en praktijk van het groepswork in het onderwijs te introduceren, zij het dat dan de volgende opmerkingen op zijn plaats zijn: a) het groepswork is voor velen achterhaald voor zover het, wat haar uitgangspunten betreft, teruggrijpt op de Noord-amerikaanse samenleving (van vooral tussen beide wereldoorlogen; b) dat het groepswork niet bestaat; c) het onderwijs via de inbreng van Dewey e.a. toch een injectie heeft gekregen van soortgelijke uitgangspunten.

#### 3.1. Karakteristiek

Groepsonderwijs breekt met het klassikaal-frontale onderwijsmodel (Meyer, 1970; v.d.Bösch, 1971) maar ook het hoofdelijk (individueel) onderwijs wijst zij af. In groepswork en groepsonderwijs wordt een zware hypotheek gelegd op "de groep", de dynamische verschijnselen binnen de groep en op het "geloof" dat de groep zelfsturend kan functioneren.

In de literatuur worden de volgende "inputs" in de groepenbeweging onderscheiden. Morris (In Niblett, 1965) onderscheidt:

- sociometric studies (Moreno)
- group-dynamics (Lewin)
- psycho-analytic groups (Bion)

Swarte (1974) onderscheidt o.a. inbreng van:

- Lewin
- ego-psychologie- Sullivan, Maslow, Rogers
- Moreno

In dit verband gaan we iets nader in op twee recente studies vanuit psycho-analytische en historisch-materialistische hoek.

3.1.1. (Richter, 1973) start zijn studie over initiatiefgroepen met de vraag:

"biedt de groep de mens een nieuwe kans om zijn innerlijke problemen, zijn sociale machteloosheid en politiek tekortschieten te overwinnen". Zijn theoretische beschouwingen baseren zich rond de crisis van het individualisme en de nieuwe genezingsverwachtingen vanuit de groep als therapeutisch kader. Richter verwijst naar de sociale rol van de psycho-analyse... omdat de cliënten van de psycho-analyticus veranderd zijn. Schreef Fromm reeds "The crisis of Psycho-Analysis: Essays on Freud, Marx and Social Psychology", het is Richter als psycho-analyticus die in deze tijd de "initiatiefgroep" naar voren schuift, en deze "als miniatuursamenleving plaatst waarin die interactiewijzen kunnen worden geoefend, die voor de communicatie in een nieuwe maatschappij noodzakelijk geacht worden" (p.49). "Veel van deze groepen steunen vooral op de uitstralende kracht van een exemplarisch experiment. Andere leunen tegen grote politieke organisaties aan om hun kracht te benutten voor de realisering van structuurveranderingen op grote schaal" (p.39).

Stromingen, die eigen wegen gingen: psycho-analyse en "hier en nu behandeling", persoonsgerichte- en structuurgerichte benadering, Richter brengt ze in zijn beschouwingen samen. Bovendien tracht Richter de brug te slaan naar de "ghetto-bevolking"- zowel naar de gedepriveerde kinderen uit de lagere sociale milieus als naar de gezinnen en de buurt.

3.1.2. In de studie van Hahn (1965, Hfdst.III) nemen beschouwingen over de groep een belangrijke plaats in. Centraal staat de vraag naar de theoretische inbedding van de groep in enkele burgerlijke sociologische konsepties. Behandeld worden: Homans (de groep als konglomeraat van gedragselementen), Brown (de behoefte aan zekerheid als fundament van de groep) en Gurvitch (groepen als manifestaties van kollektief psychisch leven).

Samengevat betreft de betekenis van de groep in enkele (burgerlijk) sociologische konsepties het volgende:

- a. de groep als element van de maatschappij
- b. de groep als bemiddelaar van de invloed van de maatschappij op het individu
- c. de groep als middel van de maatschappij als geheel
- d. de verabsolutering van groepsrelaties tot sociale konstanten.

De groep, beschouwd vanuit een historisch-materialistische benadering wordt afgezet tegen het begrip maatschappij... d.w.z. kan de groep i.p.v. de maatschappij de plaats van belangrijkste objekt van de sociologie innemen?

In dogmatische vormen van het historisch-materialisme is dit niet het geval. Hahn echter meent, dat het erom gaat de theoretische en methodische vruchtbaarheid, de geschiktheid en mogelijkheid tot het toepassen van het historisch-materialisme volledig aan te passen aan de huidige voorwaarden en vereisten van de maatschappelijke praxis. De categorie groep past dan in het historisch-materialisme.

De groep kan een van de meest wezenlijke bemiddelingscategorieën worden, die de direkte werking van de maatschappelijke verhoudingen op het individu en de afzonderlijke gebeurtenis tot uitdrukking brengen (Hahn, IV, 6).

De hele problematiek bestaat erin, de groep niet onafhankelijk van de fundamentele maatschappelijke verhoudingen (maatschappijformatie; produktieverhoudingen, klassestructuur) en toch als bepalende faktor van een eigen aard, als eigen kwaliteit op te vatten.

Hahn geeft een achttal opmerkingen - als aanzet tot een historisch-materialistische grondkonseptie over de groep. Duidelijk is, dat groep en maatschappij, groep en klasse geen tegenstellingen zijn, in zoverre de groep op haar eigen kwaliteiten beoordeeld wordt en niet losgemaakt wordt uit de maatschappelijke verhoudingen.

### 3.2. Groepswerk... een principiële stellingname

"Konopka schetst het groepswerk in de twintiger jaren in de V.S. meer als een doel, een mensbeschouwing, een beweging, een psychologie, een beroep, -alle in één- dan als een methode binnen een duidelijk aan te geven referentiekader. De zgn. "democracy" gedachte speelt in dit alles een belangrijke rol. Het idee van een harmonische samenleving op democratische grondslag, waarin ieder mens optimale ontplooiingskansen heeft op basis van gelijke rechten, zou een realiseringsmogelijkheid gekregen hebben vanuit het groepswerk", (v.Stegeren, 1971).

Met dit soort beschouwingen levert Van Stegeren een belangrijke historische bijdrage.

Soortgelijk materiaal vinden we bij Wolfgang Müller e.a. (1970), die ingaat op de wortels van Gruppenarbeit en Gruppenpädagogik in de Duitse traditie. De gevaarlijke kanten van groepsvorming, groepsgebondenheid en leiderschap, zich in afschuwelijke vormen uitend in het nazitijdperk, vormen moeilijk te overbruggen barrières. Groepswerk wordt nu meer in didactisch perspectief geplaatst. Empirische onderzoeken doen hun intrede. Beschouwingen over groepswerk en groepsonderwijs blijven echter iets van hun profetische karakter behouden en hebben een plaats in het kader van demokratisering en socialisering. (o.a. Meyer, 1972).

### 3.3. Groepsonderwijs... een werkvorm

Het groepsonderwijs omvat een aantal methoden via welke groepsleden geholpen worden hun persoonlijke motivering tot deelname aan de groep te integreren in het groepsdoel en dit groepsdoel - al of niet gewijzigd - te laten functioneren als konkretisering van het instellingsdoel (v.Stegeren, 1971).

Groepsonderwijs is een didactische werkvorm, die leerprocessen zeer wel ten dienste kan staan (Jacobs, 1971).

Van den Bosch (1971) spreekt over de groep als onderwijsmethode. Coopmans en Smitskamp (1973) beschouwen het groepsonderwijs als onderwijsleermethode en elders trachten Coopmans en v.d.Meer (1972) een bijdrage te leveren aan inzicht in en het invoeren van groeps-methoden in het onderwijs.

Deze en andere beschouwingen over groepsonderwijs hebben een prag-matisch karakter.

Jacobs b.v. eindigt: "is groepsonderwijs dus inderdaad het breek-ijzer naar de onderwijsvernieuwing?"

Van den Bosch stelt... "hiermee komt het ideaal van de grondleggers van de projektmethode, John Dewey en Kilpatrick, weer in het vizier. Vooral ook recente Duitstalige uitgaven geven een schat aan infor-matie (E.Meyer, 1970; 1972; 1973).

Veel groepsonderwijs is n.l. pseudo-groepsonderwijs oftewel klas-sikaal onderwijs met een groepstintje. Gedoeld wordt op het grote belang van het invoeren van groepsonderwijs in de onderwijzers- en lerarenopleidingen. Groepsonderwijs moeten we n.l. uit eigen erva-ring leren kennen, evenals b.v. media-gebruik. Voor Meyer (1973) ligt daarom de redaktie van een boekje "Gruppenaktivität durch Me-dium" voor de hand. Klassikaal-frontaal werken en individueel wer-ken worden niet afgewezen - zij worden op hun waarde beoordeeld. Toch zijn beschouwingen over groepsonderwijs als methode niet vol-ledig zonder de erachter liggende vragen van maatschappij-opvatting, mensbeschouwing en onderwijsdoelstellingen.

Echter niet alle auteurs leggen een even zware hypotheek op het groepswerk. Zoals aangegeven stellen een aantal van hen zich stra-tegisch pragmatisch op.

Aan de orde komen dan onderwerpen als:

- onderwijsdoelen en groepsonderwijs
  - vormen van groepsonderwijs
  - fasen in het groepsonderwijs
  - het hanteren van groepen
  - het observeren van groepen
  - kondities t.a.v. groepsonderwijs
  - de rol van de onderwijsgevende in het groepsonderwijs
- enz.

Beschouwingen t.a.v. bovenstaande aspecten leveren vele pagina's vergelijkbaar materiaal op. In het kader van dit artikel verwijzen we naar de artikelen zelf. Nogmaals echter benadrukken we, dat be-schouwingen over groepsonderwijs niet normenvrij geboden worden. Ook groepsonderwijs als werkvorm verwijst naar socialiseren, sa-menleven en overleven of zoals Meyer schrijft: Wie kann man zu derselben Zeit die Jugendlichen zum Friedenswillen und Willen zum Kampf gegen Unrecht erziehen?" (1972, 11)

#### : eksëmplarisch principe

##### 1. De oorsornkelijke betekenis (Martin Wagenschein e.a.)

Het eksëmplarisch beginsel is primair een principe voor de keuze en ordening van de leerstof (Mommers, 1967, 51).

Dit principe kan worden gezien als een alternatief voor (of: als een reactie op) de kursorische behandelingsvorm. Kenmerkend voor de kursorische werkwijze is dat de gehele leerstof van een bepaald vakgebied systematisch-lineair wordt behandeld. Deze benadering



van de leerstof kan worden geplaatst tegen de achtergrond van het encyclopedisch ideaal. Mogelijke bezwaren tegen de cursorische behandelingsvorm zijn:

- leerstofoverlading en daardoor tijdgebrek
- oppervlakkige kennis zonder inzicht (veelweterij)
- de lineaire leergang is wel logisch/chronologisch maar niet altijd pedagogisch/psychologisch
- geen uitnodigingskarakter, geen motiverende werking
- geen coördinatie tussen de verschillende vakken.

De toepassing van het exemplarisch beginsel is een poging om de genoemde bezwaren op te heffen. Het begrip exemplarisch is in de jaren vijftig geïntroduceerd door o.a. M.Wagenschein, J.Derbolav, H.Scheuerl en W.Klafki.

De didaktiek waarin het exemplarisch beginsel vooral op de voorgrond is geplaatst heeft een geesteswetenschappelijk karakter. De theoretisch-pedagogische achtergrond wordt gevormd door de cultuur- en waardenpedagogiek uit de twintiger jaren van E.Spranger, H.Nohl, W.Flitner en E.Weniger.

Didaktisch kan de gedachte van exemplarisch leren en onderwijzen worden geplaatst binnen de theorie van de "Kategoriale Bildung". Het exemplarisch beginsel is een nadere uitwerking van de idee "Bildungsgehalt" bij O.Willmann (Mommers, 1967).

Kenmerkend voor het exemplarisch onderwijs is dat men wel-bewust afziet van een systematische behandeling van de gehele leerstof. In plaats hiervan worden alleen bepaalde centrale themata behandeld.

Dit betekent (volgens Wagenschein) dat men de moed moet hebben om bepaalde stukken over te slaan (Mut zur Lücke). Tegelijkertijd houdt deze werkwijze in dat de gekozen thema's grondig worden behandeld. (Mut zur Gründlichkeit).

(Wagenschein, 1970, 32).

De thema's binnen de exemplarische behandelingsvorm moeten aan bepaalde eisen voldoen.

Het gekozen onderdeel moet zowel inhoudelijk als methodisch representatief zijn voor het betreffende vak. Wagenschein gebruikt hiervoor het begrip: "Spiegel des Ganzen".

Het afzonderlijke geval waarin men zich bij de exemplarische werkwijze verdiept is een spiegel van het geheel. Het moet uitstralen. De exemplarische themata zijn geen doelen op zichzelf maar representeren het geheel.

Veel gebruikte begrippen zijn in dit verband: plaatsvervangend, afbeeldend, model, monster en paradigma. (Mommers, 1967, 13). Men veronderstelt dat de leerling, na confrontatie met enkele centrale themata uit het betreffende vakgebied, in staat is tot zelfstandige bestudering van andere onderdelen (transfer).

Het exemplarisch onderwijs is ontstaan uit praktische overwegingen, als remedie tegen de leerstofoverlading. Deze overlading bleek echter een symptoom te zijn van een dieper liggend probleem, n.l. het probleem van de doelstellingen. Exemplarisch onderwijs impliceert een welbewust afzien van het encyclopedisch kennisideaal van het rationalisme. Tevens vormt het exemplarisch beginsel een reactie op de eenzijdige oriëntatie van de reformpedagogiek op de "methode" en de "ervaring", los van de inhoud (methodisch scientisme, methodisch monisme).

Hoewel de primaire betekenis van het exemplarisch onderwijs ligt op het gebied van inhouden en doelen, heeft het principe ook betrekking op presentatiewijzen en didactische organisatie. Eksem-

plarisch onderwijs kan impliceren:

- a. een heuristische werkwijze
  - b. een boeiende introductie van het thema: de "Einstieg"
  - c. een systematische voorbereiding van de Aha Erlebnis
  - d. groepswerk onder degelijke leiding (Mommers, 1967, 56 e.v.)
  - e. "Epochenunterricht" of "Blockunterricht" (Wagenschein, 1970, 90).
- De concentratiegedachte staat niet geheel los van het eksemplarisch principe. De vakkensplitsing wordt echter door de meeste voorstanders niet verworpen. Wel dient men bij de opstelling van een leer-gang af te zien van een strak doorgevoerde systematische of chro-nologische samenhang. De gedachte van eksemplarisch onderwijs is door Ernst Meyer uitgewerkt in de richting van projektonderwijs (Mommers, 1967, 45).

Konkluderend kan worden gesteld dat het eksemplarisch principe een veelzijdig en overladen begrip is. Het is allerm minst een pasklare strategie voor de praktijk van onderwijs en vormingswerk.

#### 4.2. Herdefiniëring van het eksemplarisch principe (Oskar Negt)

Oskar Negt (1971) heeft in zijn boek "Soziologische Phantasie und eksemplarisches Lernen" een poging gedaan om een theoretisch-di-daktische konseptie te ontwikkelen voor het vormingswerk binnen de vakbeweging.

Evenals b.v. Jürgen Habermas behoort Negt tot de vertegenwoordigers van de "Frankfurter Schule" in de sociologie. Het werk van Negt kan worden gezien als een aanvulling (of een korrektie) t.a.v. de pedagogisch-didaktische aspecten van de "kritische-theorie" bij Habermas.

Oskar Negt heeft via een herinterpretatie van het begrip eksempla-risch leren, de basis gelegd voor een specifieke didaktische the-orie ten behoeve van de politieke emancipatie van de arbeiders-klasse (Giesecke, 1972, 97).

Negt is van mening dat het eksemplarisch principe zijn betekenis verliest wanneer twee voorwaarden niet zijn vervuld:

1. de revisie van de burgerlijke geschiedenisopvatting  
(In de burgerlijke geschiedenisopvatting wordt sterk de nadruk gelegd op het chronologisch aspekt. Geschiedenisonderwijs heeft in deze opvatting primair ten doel om een chronologisch raam-werk aan te brengen).
2. de overwinning van de traditionele arbeidsdeling tussen de af-zonderlijke wetenschappen.

Omdat aan deze voorwaarden niet is voldaan, is de aanvankelijke poging om te komen tot een fundamentele revisie van het onderwijs mislukt.

De oorspronkelijke eksemplarische gedachte is losgelaten. Eksem-plarisch leren is een vrijblijvend middel tot stofreduktie gewor-den.

De opvatting van Wagenschein (het eksemplarische als spiegel van het totaal) leidt binnen de "burgerlijke" geschiedenisopvatting tot een abstrakt modeldenken. (onder totaal wordt dan verstaan: de leerstof van een afzonderlijke vakdiscipline i.c. de geschie-deniswaetenschap).

Daarom stelt Negt een herinterpretatie van de eksemplarische idee voor: Totaliteit betekent dan: de volgens het principe van arbeids-deling georganiseerde totaliteit der produktie- en reproductiepro-cessen van een maatschappij in zijn historische dimensie.

Eksemplarisch betekent dan: het sociologisch feitenmateriaal dat

relevant is voor de maatschappij, de sociale klassen en de individuen. (Negt, 1971, 26 e.v.).

De vorming moet gericht zijn op het ontwikkelen van een sociologische denkwijze bij de deelnemers.

Dit betekent een omvorming van de reeds bestaande vóór-politieke vormen van klassebewustzijn tot klassebewuste actie.

Het vormingswerk dient die vaardigheden bij de deelnemers te ontwikkelen, waardoor het mogelijk wordt om de verbrokkelde informatie (aangeboden door de massakommunikatiemiddelen) te benutten en te verwerken tot een helder inzicht in eigen situatie en het wereldgebeuren. M.a.w. het kunnen ontdekken van samenhangen. (sociologische verbeeldingskracht).

Het vormingswerk moet volgens Negt geplaatst worden in het kader van een politiseringsstrategie der arbeidersklasse.

Vorming moet worden gedefinieerd als vorming van klassebewustzijn. (Negt, 1971, 30).

#### 1.3. Het exemplarisch principe in het vormingswerk (Helga Deppe-Wolfinger)

De uitwerking van de exemplarische methode in de konkrete situatie van het vormingswerk voor werkende jongeren wordt door Helga Deppe-Wolfinger als volgt beschreven:

"De ervaringen, belevingen en conflicten van de deelnemers vormen bij deze methode het uitgangspunt van ieder thema en van de gehele cursus. Ze zijn het materiaal van waaruit zowel maatschappelijke verbanden als historische processen worden ontwikkeld en verklaard. Exemplarisch leren mag niet worden verwisseld met de case-work methode, die alleen een oplossing probeert te vinden voor afzonderlijke conflicten of gevallen. Deze laatste methode vraagt niet naar maatschappelijke achtergronden en legt evenmin een relatie tussen de verschillende conflicten. Op zijn hoogst wordt er wat gesleuteld aan symptomen; op fundamentele veranderingen wordt niet aangedrongen. In de exemplarische methode daarentegen worden de problemen van de jongeren niet van elkaar geïsoleerd, maar wordt juist geprobeerd die problemen als algemene problemen te laten zien. De bedoeling is, te tonen dat eigen ervaringen ook die van anderen zijn, dat er typies, steeds weerkerende conflicten bestaan onder alle arbeiders en employees. Als de werkende jongeren echter voor identieke of vergelijkbare problemen staan, vallen deze niet langer toe te schrijven aan het individuele gedrag van afzonderlijke personen maar moeten ze de konkrete uitdrukking zijn van objectieve tegenspraken in onze maatschappij". (Deppe-Wolfinger, 1973, 57).

"Het is van belang dat ieder persoonlijk leert begrijpen dat zijn eigen leven, zijn interesse, zijn wensen en verwachtingen afhankelijk zijn van de maatschappelijke verhoudingen en de bestaande machtsverhoudingen. Pas een sociologische en historische manier van denken maakt het mogelijk om een verband te leggen tussen schijnbaar van elkaar losstaande informaties en kan de versteende arbeidsdeling tussen de verschillende wetenschappen helpen overwinnen.

Pas "sociologische fantasie" geeft iemand de kans te ontdekken dat de maatschappij veranderd kan worden en motiveert zo tot politiek handelen". (Deppe-Wolfinger, 1973, 96).

#### 4.4. Een voorbeeld

De ideeën van Negt krijgen concreet vorm in een viertal werkkahiers

die ieder met een of meerdere cases beginnen, welke worden onderzocht op hun politieke en sociale betekenis.

"Hoe men aan de hand van een concreet voorval in het bedrijf kan komen tot een bespreking van maatschappelijke verbanden, op welke manier men de ervaringen van de jongeren zich exemplarisch kan laten uitkristalliseren, wordt op voorbeeldige wijze gedemonstreerd in de brochure 'Industriearbeit und Herrschaft'.

Deze begint met de kwestie Karl Göbel, een kleermaker die in zijn vak geen emplot meer vindt en daarom in het enige grote bedrijf van zijn woonplaats een baan neemt op de expeditie-afdeling. Een paar maanden na zijn aanstelling- Göbel is niet gewend geraakt aan zijn werk en is tevreden met zijn loon en de regelmatige werktijden overdag- ontstaan er op zijn afdeling geruchten over reorganisatie. Spoedig blijkt dat er transportbanden zullen worden aangelegd, waardoor een derde van de arbeiders op de expeditie overbodig wordt. Ook Göbel hoort tot de mensen die zullen worden overgeplaatst. De stemming onder zijn kollega's wordt steeds slechter: ze maken ruzie over de vraag waarom de chef de een wel en de ander niet voor overplaatsing heeft aangewezen, bovendien proberen sommigen 'voorzorgsmaatregelen te treffen', d.w.z. zich via relaties te verzekeren van een zo gunstig mogelijke nieuwe functie. Ook de ondernemingsraad kan tegen de overplaatsingen niets ondernemen; hij belooft het enige te doen wat binnen het bereik van zijn mogelijkheden ligt: er voor waken dat de arbeiders niet in loon achteruitgaan. Karl Göbel wordt uiteindelijk naar de zogenaamde natte afdeling gestuurd. Daar wordt gewerkt in ploegendienst, hetgeen voor hem en zijn gezin een grote omschakeling betekent. Ook is het werk vuil en lawaaiig. Hij heeft echter geen andere keus, hij moet dit werk aksepteren, anders wordt hij ontslagen. Uit deze kwestie valt een hele reeks vragen af te leiden: waarom is Karl Göbel gedwongen als ongeschoold arbeider te gaan werken? Wie bepaalt wat voor soort werk hij krijgt en onder welke voorwaarden? Wat betekenen rationalisaties voor de arbeiders?

Volgens welke norm beslist de chef wie er wordt overgeplaatst? Waarom ondernemen de arbeiders van de expeditie niets tegen hun overplaatsing? Waarom kan de ondernemingsraad zo weinig doen? Waarom gaat Karl Göbel niet naar een ander bedrijf? De schrijvers van de brochure leggen eerst uit, wat afhankelijke arbeid precies inhoudt en hoe het loon tot stand komt. Ze leggen uit wat arbeidsdeling en massaproductie zijn - beide oorzaak van het feit dat Göbel niet meer in zijn eigen vak als kleermaker aan de slag kan, ze maken verschil tussen een geschoolde en een geoefende arbeider en betwijfelen of de arbeider vrij is in het kiezen van zijn werk. Aansluitend worden de principes van de vrije markteconomie en productie behandeld en de relatie tussen eigendom en macht. Verdere items zijn: vervreemde arbeid; maakt het kapitaal de dienst uit in het bedrijf?; de ontwikkeling van kapitalist tot manager; het voorbeeld van de naamloze vennootschappen; management en hiërarchie; rationaliteit en macht; de ontwikkeling naar het grootbedrijf; van het grootbedrijf; van het grootbedrijf en bureaucratie; ervaringen met de macht van bedrijf en staat; de ontwikkeling van West Duitsland na 1945; de wet op de bedrijfsorganisatie als voorbeeld; werknemersbelangen en vakbondspolitik. De analyse van het geval Göbel maakt het mogelijk om ook andere conflicten in hun wezenlijke betekenis te doorzien en te interpreteren. In de cursus zelf moet worden uitgegaan van de gevallen die de jongeren uit eigen ervaring aandragen. Omdat deze maar zelden zo veelzijdig zijn



als het hier aangehaalde voorbeeld, hoeven ook niet altijd alle aangeduide karakteristieke punten behandeld te worden" (Deppe-Wolfinger, 1973, 61 e.v.).

#### 4.5. Konklusies

Enkele kenmerken van de exemplarische methode volgens Oskar Negt en Helga Deppe-Wolfinger, zijn:

1. Vorming wordt opgevat als een hulpmiddel bij het omzetten van ervaringen en frustraties van de arbeiders tot een relatief stabiel klassebewustzijn (Vorming als vorming van klassebewustzijn).
2. Er wordt uitgegaan van de konkrete, specifieke situatie van de groep.
3. De oorzaken van de konkrete problemen worden gezocht in historische (veranderbare) structuren i.p.v. in a-historische, (onveranderlijke) wetmatigheden. Konflikten worden geïnterpreteerd als symptomen van structurele tegenstrijdigheden, i.p.v. als gevolg van individueel falen.  
Het gaat hierbij om het ontwikkelen van "sociologische visie". (Vgl. het begrip "sociological imagination" van C.Wright Mills: het vermogen om eigen ervaringen en persoonlijke problemen te interpreteren in termen van maatschappelijke structuren).
4. Het gekozen thema of geval moet een centraal onderwerp zijn uit het betreffende werkelijkheidsgebied. Het moet representatief zijn voor een groter geheel (transfer).
5. Het onderwerp moet gelegenheid bieden tot het illustreren van een sociologische en historische manier van denken. (Grondbegrippen en methoden van sociale wetenschappen op konkrete wijze zichtbaar maken).
6. Het thema moet niet, zoals bij de case-work methode, als een geïsoleerd verschijnsel worden behandeld. Relaties en samenhangen van politiek-maatschappelijke aard dienen te worden blootgelegd. (Het zichtbaar maken van belangentegenstellingen en machtverhoudingen in de samenleving).
7. De bestaande vakkensplitsing moet worden doorbroken. Men dient af te zien van een strikt chronologische-geschiedenisopvatting.

#### 5. Blokonderwijs - Baukastensysteem

In § 1 merkten we reeds op, dat blokonderwijs op de grens van de thematiek ligt, welke we willen behandelen. Blokonderwijs opgevat als programmeringswijze in het onderwijs, waarbij de verschillende programma-onderdelen na elkaar i.p.v. naast elkaar worden aangeboden en verwerkt (Wijnen, 1973) verwijst noch in het bijzonder naar groepsmatig werken noch naar probleemgericht werken. Bovendien betreffen de ons bekende, veelal recentelijk gepubliceerde artikelen over het blokonderwijs steeds het universitaire onderwijs, zij het dat b.v. Doornbos (1969<sup>II</sup>) de term blokken-stelsel voor de herorganisatie van het basisonderwijs in voert.

Het aanstippen van onderwijskundige en maatschappelijke argumenten, welke tot blokonderwijs aanleiding geven, lijkt echter alleszins de moeite waard. Het ligt voor de hand, dat ook die argumenten verschillend gehanteerd worden. Daarom wordt een nadere verkenning van het keuze-proces (van de auteurs van artikelen over blokonderwijs) tevens geboden.

### 5.1. Argumenten

Artikelen over blokonderwijs worden aangeboden in het kader van het herprogrammering van het universitaire onderwijs (Heyn, 1971; Rieter, 1973; Wijnen, 1973).

Problemen van het huidige (universitaire) onderwijs worden in dit verband als bekend verondersteld:

weinig effectief en efficiënt (Heyn),

te weinig feedback in beide richtingen (d.w.z. naar staf en studenten, Rieter),

diskrepancie tussen studie- en onderwijsritme (Wijnen).

Op basis van een analyse van leerpsychologische, organisatorische, economische en andere factoren en het concipiëren van de idee blokonderwijs worden dan argumenten voor blokonderwijs geboden. Deze betreffen:

- gerichtere planning, uitvoering en evaluatie vanwege de blokorganisatie.
- voordeel van produktieve studietijd, druk tot samenwerking, kansen tot feedback.
- aanpassing van het onderwijssysteem aan het studieritme van studenten.
- anticipatie op toekomstige werksituatie.
- aansluiting bij recente (cognitieve) leertheorieën.

We hebben ons in bovenstaande met name op Rieter en Wijnen georiënteerd, aangezien Heyn terloops ook allerlei andere topics behandelt.

Bezwaren zijn er echter ook, Rieter noemt:

- psychologische bezwaren - bezinkingstijd, vermoeidheidsgrens, te konstante toetsdruk
- didactische bezwaren - schools karakter, te weinig totaaloverzicht, saai-

Ook Wijnen noemt dergelijke en andere bezwaren. Echter vele van deze bezwaren zijn onvoldoende doordacht, niet specifiek, of zij berusten op een denkfout (Rieter). Wijnen geeft mogelijkheden aan, waardoor bezwaren gereduceerd kunnen worden.

Bij Rieter is vervolgens het perspectief van blokonderwijs, dossierstudie.

Heyn verwijst naar telestudie en adaptief onderwijs. Wijnen presenteert blokonderwijs, opgevat als uitsluitend organisatorische maatregel, maar plaatst blokonderwijs wel in het perspectief van een Baukastensysteem.

In alle artikelen wordt als algemeen probleem aangevoerd, in hoe verre blokonderwijs het sleutelen aan de randvoorwaarden van het bestaande systeem betreft en/of het vooruitgrijpen is op een nieuwe organisatie.

### 5.2. Blokonderwijs

Blokonderwijs kan nu als volgt omschreven worden:

Het is een organisatie vorm, waarin

- een bepaald onderdeel van het programma in een beperkte tijd wordt aangeboden en verwerkt, zodanig dat niet aan een volgend onderdeel wordt begonnen, alvorens het vorige is afgerond;
- een of hoogstens twee studie-onderdelen in dezelfde tijdspanne de aandacht van student/docent vragen.
- alle door de student aan het onderdeel te besteden tijd in de

opzet van het blok is gepland. (Rapportering werkgroep blokken-systeem, 1974).

Blokonderwijs zelf is niet het breekmiddel. Wel geeft het aanleiding (gelegenheid) tot allerlei verbeteringen:

- meer tijd voor studie
- feedback en samenwerking
- planning van studie
- verminderde psychische belasting etc.

Het zijn deze en dergelijke punten, die leiden tot een korte beschouwing over en een anticiperen op het Baukastensysteem (Von Weizsäcker e.a., 1970) of op de school (universiteit) als open arbeidsorganisatie (Van Strien, 1970).

### 5.3. Baukastensysteem

Volgens Wijnen is er grote gelijkenis tussen blokonderwijs enerzijds en het Baukastensysteem anderzijds. Waar echter in het Baukastensysteem het interdisciplinaire karakter en de heterogene samenstelling van de groepen uitdrukkelijk zijn bedoeld, komen deze aanvullende bepalingen bij blokonderwijs niet voor.

Fortuin meent, dat de anticipatie op de toekomstige (wetenschappelijke) beroepsuitoefening een van de belangrijkste gezichtspunten is.

Voor een introductie van de idee Baukasten verwijzen we naar Von Weizsäcker e.a. (1970) en Fortuin (1973). Interimrapporten over een proeve met het systeem vinden we bij Kehler e.a. (1971). Hoewel het Baukastensysteem niet als volledig uitgewerkt systeem gepresenteerd is (dat kan ook niet) zijn de bezwaren ertegen vooral van onderwijspolitieke aard. De problematiek van de toekomstige (wetenschappelijke) beroepsuitoefening is in het geding.

De universiteit zal een nieuw soort promovendi afleveren. De universiteit zal haar maatschappelijk isolement dienen te doorbreken. Nu van diverse disciplines academici moeilijk aan de slag komen en reeds eerder duidelijk was dat academici de beginjaren van hun werkuitoefening als een grote overgang beleefden liggen ideeën als universitaire leerlingstelsels en deelname van academici van buiten de universiteit aan projekt/vakgroepen of "Baukasten" voor de hand. Ook deze zijn voorstellen van pragmatische aard. Von Weizsäcker en Van Strien plaatsen ze echter in het perspectief van de principiële verwevenheid van theorie en praktijk, en de noodzaak van praktijk-gerichtheid.

Via de omweg van het universitaire onderwijs zijn we dan weer bij een van de basisproblemen van dat onderwijs beland:

n.l. in hoeverre leidt onderwijs juist af van de werkelijke problemen van samenleven en overleven i.p.v. dat het daartoe voorbereid en daarop anticipeert. Werkende jongeren uit hun isolement halen betekent eveneens academici daarvan bevrijden. De studie van b.v. stedenbouwplanning is nog niet hetzelfde als deelnemen aan en vechten voor verbetering van de woonsituatie van mensen in oude stadswijken. Het leren van "geëigende" technieken, is niet voldoende; de noodzaak van het bestuderen van gehanteerde technieken in relatie tot ontstane problemen is eveneens noodzakelijk. Maatschappelijk engagement is dan een eerste vereiste, alsook een creatief willen inspelen op problemen waarvan dan de oorzaken onderkend worden.

## 6. Organisatorische, didactische en sociaal-psychologische kondities

Deze paragraaf kan gezien worden als een toegift op het voorgaande en als aanloop tot het tweede deel van het referaat.

De titel van deze paragraaf dekt in zoverre de inhoud, dat we enerzijds stellen dat in brede sfeer aan kondities voldaan moet worden. Feitelijk richten we ons in deze paragraaf meer op "persoonlijke" (sociaal-psychologische) kondities. Behandeling van de voorwaarden-problematiek is in zekere zin arbitrair. Voorwaarden kunnen relatief en absoluut gesteld worden. Wat doen we met onderwijsleervormen, waarvan de gestelde voorwaarden zodanig zijn, dat cursisten er nauwelijks aan (kunnen) voldoen. De voorwaardenproblematiek verwijst naar het onderwijsleerproces zelf en dient cyclisch en procesmatig opgevat te worden.

Wat de voorwaarden zelf betreft kan onderscheid gemaakt worden tussen rand- en procesvoorwaarden, respectievelijk voorwaarden welke in het onderwijsleerproces niet en wel gegarandeerd kunnen worden, d.w.z. waarop het onderwijsleerproces niet en wel van invloed is.

In deze paragraaf nu worden enige persoonlijke kondities opgesomd - echter steeds in de processfeer- en bij voortduur afhankelijk van de onderwijsleersituatie die men wenst te creëren.

Dat te stellen kondities zowel onderwijsgevend als lerenden betreffen, zal duidelijk zijn.

### 6.1. Fasen

In fasen van de empirische cyclus gedacht betreffen kondities, probleemstellende, probleemoplossende en evaluatie activiteiten. Probleemherkenning, probleemformulering en probleemkeuze zijn essentiële zaken. Als aan deze voorwaarden niet is voldaan, kan het proces van oplossen niet optimaal op gang komen. Vervolgens zijn "vaardigheden en technieken", die het probleemoplossen mogelijk maken, van het grootste belang. En in de derde fase betreffen de vragen de gehanteerde normen en criteria. Uiteindelijk gaat het dan om de bereidheid van personen te veranderen, veranderingen onder ogen te zien (immanente of transcendente) normen te hanteren. In bovenstaande zijn problem-solving, creatief leren, onderzoekend leren, groepsgevoeligheid, (zie schema § 1) alle in mindere of meerdere mate aan de orde.

### 6.2. Konkretisering

De gehanteerde literatuur doornemend noemt Van Stegeren (1971) de volgende (basis) kenmerken:

- noodzaak basiswetenschappelijke kennis te bezitten met name op het terrein van de groepsdynamica, naast alle andere meer specifieke kennis;
- het leren hanteren van de eigen persoon in de beroepsrol;
- het doelgericht leren hanteren van een groepsproces in zijn verschillende fasen;
- het leren operationeel maken van een instellingsdoel voor de specifieke groep, waarmee gewerkt wordt.

Jacobs en Van den Bosch benadrukken de rolproblematiek. Van den Hout behandelt de voorwaardenproblematiek vrij uitvoerig. Hoewel hij stelt, dat het een uitermate hachelijke zaak is een sluitend pakket van voorwaarden te formuleren, komt hij toch tot een opsomming van vooral organisatorische en didactische voorwaarden. Voorwaarden moeten des te duidelijker en dwingender gesteld wor-



den, naarmate de onderwijsleervorm meer alternatief is. We wagen ons ook hier niet aan uitgebreide opsommingen. De literatuur overziend menen we, dat in voorwaardelijke zin geen absolute eisen gesteld kunnen worden.

### 6.3. Werkende jongeren en integratief onderwijs

Werkende jongeren verhouden zich slecht t.a.v. het huidige onderwijs. Zij vallen uit de boot... of... het huidige onderwijs laat hen vallen.

Alternatieven m.b.t. onderwijs en vorming werkende jongeren verwijzen enerzijds naar een meer individuele studieplanning, anderzijds naar hernieuwde aandacht voor b.v. de stamgroep. (Interaktie, jan. 1974).

In de individuele studieplanning komt het gebruik van audio-visuele media, geprogrammeerde instructie etc. in het vizier; de stamgroep verwijst naar sociale vorming en heeft een integratieve functie. Het is nu zeker ook het groepsmatig werken, dat in onderwijs/vorming werkende jongeren problematisch is. Verwijzend naar experimenteerplannen en experimenten participatie-onderwijs lezen we "dat een heroriëntatie op doel, functie en mogelijkheden van de basisgroep, zowel als ontmoetingsgroep met vaste relaties, als naar motiverende en taakgerichte werkgroep noodzakelijk is" (Experimenteerplannen, p.17)

"De groepsleiding ervaart het als problematisch, dat het zo moeilijk is, met de groep aan de (derde) fase (maatschappij- of taalgericht bezig zijn) toe te komen. (Experimenteerplannen, p.37)

Bovenstaande citaten geven slechts één praktijkreactie. Deze leert ons echter, dat "integratief onderwijs" niet gezien kan worden als het onderwijs voor werkende jongeren, waarvoor zij beter toegerust zouden zijn.

## Deel II

### EEN POGING TOT INTEGRATIE, ORDERING EN KRITIEK

#### 1. Inleiding

In dit deel van het artikel wordt een poging gedaan tot integratie en konfrontatie van de verschillende (aspecten van) onderwijsleervormen die in deel I aan de orde zijn gesteld. Het geheel wordt afgesloten met een reeks kritische opmerkingen. Bij deze poging tot ordening en kritiek zijn de volgende vragen richtinggevend geweest:

t.a.v. het normatieve aspekt: wat is de achtergrond van de geboden beschouwingen? M.a.w. vanuit welke mens- en wereldbeschouwingen zijn de verschillende onderwijsleersystemen ontwikkeld?

t.a.v. de interne consistentie: hoe consistent zijn de geboden beschouwingen?

t.a.v. de relevantie: wat is de betekenis van deze beschouwingen voor de praktijk van onderwijs en vorming voor werkende jongeren?

Op basis van deze vraagstelling is de problematiek vanuit twee invalshoeken benaderd:

- vanuit de verschillende (aspecten van) onderwijsleervormen.
- vanuit klassifikatiesystemen voor vormingstheorieën.

In verband met de kompleksiteit van de problematiek kan slechts een voorlopige aanzet tot ordening worden gegeven. Er wordt materiaal aangedragen op basis waarvan een ordening, vanuit telkens enkele dimensies, mogelijk lijkt. Een samenvattend model lijkt van bijna ondenkbare kompleksiteit (Frese, 1973, hfdst.4).

#### 2. Ordening vanuit de onderwijsleervormen

In dit artikel zijn enkele aspecten van integratieve onderwijsleersystemen aan de orde gesteld. Voor wat betreft de terminologie zijn we uitgegaan van een onderscheiding van Stubenrauch tussen lineaire en integratieve onderwijsleersystemen. De integratieve onderwijsleervorm wordt door Stubenrauch opgevat als een verzamelbegrip (paraplu-term) voor een reeks van principes en theorieën. Het is echter de vraag of al deze aspecten onderling verenigbaar zijn, zoals in de omschrijving van projektonderwijs, volgens Stubenrauch, wordt gesuggereerd. M.a.w. is het mogelijk om centrale principes uit diverse theorieën (projekt, exemplarisch leren, groepsonderwijs enz.) te integreren binnen één integratieve onderwijsleervorm i.c. het projektonderwijs?

Integratie van ideeën zoals projektonderwijs, exemplarisch leren, groepsonderwijs enz. lijkt heel goed mogelijk zolang deze begrippen als formeel-abstrakte categorieën worden opgevat. Wanneer men tevens de inhoudelijke aspecten in de discussie betreft wordt het soms moeilijk om de verschillende ideeën te integreren.

##### 2.1. Projektonderwijs en groepswork

Het verbinden van de begrippen projektonderwijs en werken met groepen levert op het eerste gezicht weinig problemen op. Beide begrippen gaan in principe terug op gemeenschappelijke uitgangspunten. (de zgn. democracy gedachte). Vooral het groepswork heeft nadien echter impulsen gekregen vanuit diverse richtingen zoals groepsdynamika, psychoanalyse, marxisme enz. Bovendien heeft de

konkretisering van zowel projektonderwijs als groepswork in diverse institutionele kaders plaatsgevonden. "Het" groepswork en "het" projektonderwijs bestaan dus niet. De vraag naar de mogelijkheid van integratie (zonder verdere specificatie) is daarom nauwelijks zinvol. In het algemeen kan worden gesteld dat bepaalde vormen van groepswork heel goed kunnen worden geïntegreerd binnen het projektonderwijs. Ook het begrenzen van de termen projektonderwijs en groepswork levert problemen op. Misschien kan men stellen dat projektonderwijs een vorm van groepsonderwijs is, waarbij de groep op een bepaalde wijze wordt gehanteerd. Kenmerkend voor projektonderwijs, ter onderscheiding van groepswork in meer algemene zin, zou kunnen zijn:

1. het benutten van menselijke relaties in de groep voor pedagogische doeleinden (Van den Bosch, 1971).
2. de activiteiten strekken zich over een langere periode uit (Jacobs, 1971).
3. het omvat meerdere, koopererende groepen of klassen (Stubenrauch, 1972, Jacobs, 1971).

## 2.2. Eksemplarisch leren in twee betekenissen:

Eksemplarisch leren in de oorspronkelijke betekenis gaat terug op de geesteswetenschappelijke pedagogiek van E. Spranger e.a. Deze pedagogiek kan niet worden losgemaakt van het Hegeliaanse idealisme. Menselijke ontwikkeling wordt door Spranger opgevat als het ingroeien van de jeugdige subjektieve geest in de rijkdom van de objektieve geest (Strasser, 1968, 461); Didaktisch gaat het om een bemiddeling tussen de sociale ervaringen van de kursisten en de structuren van de staat en de maatschappij. De methode die hierbij gevolgd moet worden is de fenomologische reductie van complexe verschijnselen tot oerfenomenen. Deze oerfenomenen worden door Spranger opgevat als fundamenteel onveranderlijke konstanten (Giesecke, 1972, 78).

Strasser stelt echter dat de objektieve geest in feite de geest is van een stand, van een volk of van een kultuur.

Dit impliceert dat eksemplarisch leren, benaderd vanuit geesteswetenschappelijke pedagogiek, kan leiden tot een bevestiging van de status quo. Jezelf inzetten voor veranderingen heeft geen zin. Wezenlijke veranderingen zijn niet mogelijk (Giesecke, 1972, 79). Konklusie: eksemplarisch leren in de oorspronkelijke betekenis en geplaatst in de kultuurpedagogische kontekst waarbinnen dit begrip is ontwikkeld, is moeilijk verenigbaar met het eksemplarisch principe in de zin van Negt en Deppe. Het eksemplarisch principe heeft in de beide betekenissen een zeer verschillende inhoud. Men kan zich afvragen of het wel zinvol is om één term te gebruiken voor twee zó sterk verschillende inhouden, al zijn er uiteraard ook een aantal overeenkomsten. (o.a. de verbinding van vorm en inhoud en de reductie van de complexe werkelijkheid tot grondstructuren).

## 2.3. Eksemplarisch leren versus projektonderwijs

Eksemplarisch leren (in de oorspronkelijke betekenis) hoeft niet per sé in verbinding te worden gebracht met projektonderwijs. Een rigoreuze konzentratie van vakken wordt niet noodzakelijk geacht. Een relatie tussen deze kategorieën is echter heel goed mogelijk. M.n. kan worden gedacht aan de praktische uitwerking van een aantal eksemplarische themata in de richting van projektonderwijs

bij Ernst Meyer (Mommers, 1967, 45).

Tussen eksemplarisch leren en projektonderwijs bestaat echter een zekere spanning t.a.v. de theoretische achtergrond. Het projektonderwijs is vooral tot ontwikkeling gekomen binnen de reformbeweging (progressivisme). De progressivisten hebben sterk de nadruk gelegd op de formele aspecten van de vorming. De inhoud en de structuur van de leerstof werd hierbij vaak veronachtzaamd (Methodisch scientisme). De theoretici van het eksemplarisch principe leggen vooral de nadruk op de inhoud én op de relatie tussen vorm en inhoud.

#### 2.4. Eksemplarisch leren (Negt) versus projektonderwijs en groepsonderwijs

De spanning tussen eksemplarisch leren in de zin van Negt enerzijds en projektonderwijs en groepsonderwijs anderzijds kan worden herleid tot etisch-politieke uitgangspunten. Negt benadrukt zeer sterk de verbinding van vorm en inhoud. Eksemplarisch leren bij Negt is inhoudelijk bepaald door een socialistische (marxistische) mens- en maatschappijopvatting.

Een inhoudelijke keuze t.a.v. de doelstellingen van het vormingswerk wordt hierbij verondersteld, terwijl in het projektonderwijs en het groepswerk meer de formele aspecten worden benadrukt (democracy, pluralisme, persoonlijke ontplooiing, groei etc.). Vanuit marxistische visies op de methodiek van het vormingswerk voor werkende jongeren worden kritische kanttekeningen geplaatst t.a.v. de groepstheorie (groupsdynamika) als oplossing voor maatschappelijke tegenstellingen (Repriels, 1973). (Vlg. ook de kritiek van Ter Schegget op begrippen als pluriformiteit en tolerantie).

#### 2.5. Blokonderwijs, Baukastensysteem en Projektonderwijs

Blokonderwijs is uitsluitend op te vatten als een organisatorische maatregel, waarbij een eventueel ongewijzigd onderwijsprogramma in een andere volgorde wordt aangeboden (na elkaar i.p.v. naast elkaar).

In het Baukastensysteem wordt óók een andere programmering beoogd. Het kenmerkende onderscheid van het Baukastensysteem met Blokonderwijs is dat een leergang niet is opgebouwd uit een reeks vakken die achtereenvolgens bestudeerd moeten worden, maar uit een serie thema's (autonome, interdisciplinaire blokken). Er wordt in heterogene groepen (heterogeen naar studiejaar en discipline) aan de "Bausteine" gewerkt.

Hoewel het Baukastensysteem veel elementen gemeenschappelijk heeft met het begrip projektonderwijs, is de kontekst waarbinnen het systeem tot ontwikkeling wordt gebracht meer specifiek. Het Baukastensysteem richt zich meer eksklusief op het tertiair onderwijs. Het kan worden beschouwd als een structuurmodel voor een geheel nieuwe universiteit.

Een blok (lineaire programmering) zou heel goed ingepast kunnen worden in het kader van een projekt, terwijl een blok heel goed voorbereid zou kunnen worden in een projekt.

#### 2.6. Blokonderwijs en eksemplarisch leren

Blokonderwijs als organisatorische maatregel impliceert geenszins het begrip eksemplarisch leren. Het omgekeerde blijkt echter wel

het geval te zijn. Zowel Wagenschein als Scheuerl zijn voorstander van het zogenaamde Epochalunterricht, waardoor de leerlingen in staat worden gesteld zich intens met een bepaald stofgebied bezig te houden. Men ziet blokonderwijs als bruikbare oplossing tussen dogmatisch projektonderwijs en schematische vakkensplitsing (Mommers, 1967, 45).

## 2.7. Konklusie

De verschillende onderwijsleersystemen, begrippen en principes, zoals deze in dit artikel naar voren zijn gebracht, blijken alle t.a.v. één of meerdere aspecten met elkaar in relatie te staan. Er zijn diverse overlappingsen en gemeenschappelijke kenmerken geconstateerd. Het onder één noemer brengen van diverse begrippen (b.v. onder de term "projekt") blijkt echter niet mogelijk te zijn (Tenzij men zou willen afzien van de inhoudelijk-theoretische achtergronden).

## 3. Ordering vanuit klassifikatiesystemen voor vormingstheorieën

### 3.1. Onderscheiding in pragmatische- en principiële stellingname

In deel I (q 1) is gesteld dat enerzijds de keuze voor een bepaalde onderwijsvorm een strategisch probleem is, d.w.z. via welke weg bereik ik wat ik wil bereiken. Anderzijds is het een principiële probleem.

Er zijn mensen die vanuit hun overtuiging kiezen voor één van de onderwijsleersystemen omdat in de weg-waarlangs als zodanig waardemomenten besloten liggen.

Het probleem is nu dat de scheiding tussen pragmatisch en principiële nooit zo rechtlijnig verloopt als is voorgesteld. Anders gesteld: situatie-immanente en situatie-transcedente kritiek sluiten elkaar niet uit. De veel gehanteerde polariteit van sleutelen aan de marge/radikale hervorming (Zonneveld, 1974) biedt dan weinig uitkomst.

Dwars erop ligt de polariteit akseptatie/isolement.

Waar pogingen tot radikale hervorming gepaard gaan met isolement, heeft de hervorming geen invloed. Omgekeerd vindt akseptatie eerder plaats naarmate de hervorming minder radikaal is.

### 3.2. In het eerste hoofdstuk van de uitgave vormingswerk in de vakbeweging (SUN), omgewerkt en uitgebreid voor een artikel in Te Elfder Ure, geven Van den Berg en Van der Veer een typologie van vormingstheorieën:

Bewustzijnsverandering, die beperkt blijft tot abstrakt-empirische kennisoverdracht (in een autoritaire leer-situatie).	1. Klassiek - liberale vormingstheorieën	4. abstrakt - socialistiese vormingstheorieën
Bewustzijnsverandering, die niet beperkt blijft tot het kognitieve aspect (in een niet-autoritaire leer-situatie)	2. links - liberale vormingstheorieën	3. concreet - socialistiese vormingstheorieën



De afzonderlijke vormingstheorieën worden in historische kontekst beschreven. Door de schrijvers wordt nader ingegaan op de kon-kreet-socialistische vormingstheorieën van o.a. Negt.

"Daarmee wijst O.Negt enerzijds de hoge pretenties van de klas-siek-liberale en de links-liberale vormingstheorieën t.a.v. vor-ming als potentiële bron van maatschappelijke veranderingen af ("kennis is macht"). En anderzijds wijst hij ook de onderschat-ting van vorming, zoals dat bij een aantal socialistische theo-retici aanwezig is, af". (Van den Berg, Van der Veer, 1973,42). Met Negt omzeilen de schrijvers dan toch nog een aantal klippen. Hun praktijkadviezen zijn ook procesmatig: empirische toetsing ontbreekt en normatief lijkt vooraf de keuze gemaakt voor een marxistische vormingstheorie.

### 3.3. Gunther

Zonder nader op de onderscheidingen in te gaan schetst Gunther (1973) twee denkwijzen t.a.v. het genezen van verstandelijke en emotionele problemen: n.l.:

- de westerse (therapeutische) aanpak - psychotherapie
- de oosterse (metafysische) aanpak

Met alleen deze onderscheidingen kunnen we weinig... wel wordt echter een door ieder aan te voelen sfeer opgeroepen.

### 3.4. Van Strien

In 1969 houdt Van Strien een redevoering getiteld: Van Psychotech-niek tot maatschappij-kritiek.

"De rede beschrijft een historische ontwikkeling. Het gaat daar-bij echter niet om de ontwikkeling van de psychologie als weten-schap of om die van de toepassingsmogelijkheden, maar om de psy-choloog zelf en de wijze waarop hij zich in zijn beroepsrol op-stelt tegenover de maatschappij. Veel van het gestelde geldt ook voor de andere menswetenschappen en voor de wetenschap in het algemeen".

- de eerste decade ..... psycho-techniek
- de tweede decade ..... non-directive approach / ontmoetings-fenomenologie
- de derde decade ..... empirische toetsing,

gevolgd door manifestaties van "kritische psychologen" b.v. de ontwikkeling van de non-directive therapie naar een meer konfron-terende, geëngageerde therapie.

### 3.5. Mommen, Repriels

Mommen en Repriels maken het ons erg gemakkelijk. Tegenover de "burgerlijke" vormingstheorieën plaatsen zij de marxistische. De "burgerlijke" vormingstheorie wordt vereenzelvigd met Ameri-kaanse en elders geïmporteerde groepstheorieën. De marxistische vormingstheorie plaatst zich uitdrukkelijk in het kader van de emancipatie van de arbeidersklasse en gaat uit van onverzoenbare tegenstellingen tussen arbeidende en heersende klasse.

### 3.6. Freire

In zijn boek "Pedagogie van de onderdrukten" wordt een onder-scheid gemaakt tussen:

- de depositaire methode (dehumaniserend)
- de problematiserende methode (humaniserend)

Freire is zelf opgegroeid in situaties van grote verschillen tussen bevolkingsgroepen... (hij onderkent als geen ander het feit van ideologie-amorfheid bij de onderdrukte bevolkingsgroep). Toch plaatst hij voorop het begrip humanisering-vorming als praxis van de vrijheid. D.w.z. men moet niet in zijn slaaf-zijn situatie blijven steken maar vooruitgrijpen op een nieuwe situatie. Het betekent dat men zich in de echte verandering van de werkelijkheid engageert, om door humanisering van deze werkelijkheid mensen te humaniseren. (161). Freire heeft derhalve pedagogische kritiek op de door anderen gepredikte revolutie, ook al is zijn methode vol revolutionair elan.

### 3.7. Frese

In het hoofdstuk modellen en criteria voor vormingswerk en vorming, geeft Frese allereerst aan dat een samenvattend model van bijna ondenkbare kompleksiteit zou zijn.

Frese schetst dan:

- het vormingsmodel
- het cultuurmodel

Afgezet worden beide modellen tegen begrippen als kennis, vaardigheden en houdingen.

Verder blijken processen en fasering van invloed.

### 3.8. Konklusie

Naast de door onszelf ingevoerde klassifikatie in vormingstheorieën geven we die van een aantal andere auteurs.

Terloops hebben we kanttekeningen geplaatst. M.b.v. de ingevoerde klassifikaties zijn de door ons behandelde onderwijsleersystemen weer onder te brengen. Op dit terrein ontbreekt een totaal overzicht.

## 4. Kritische opmerkingen

Deze betreffen vooral het exemplarisch onderwijs, mede omdat vooral dat onderwijs naar eigen zeggen aansluit bij en uitgaat van de werkende klasse.

Bij de realisering van de ideeën van Negt en Deppe in de praktijk van het onderwijs en het vormingswerk doet zich een aantal problemen voor. Hieronder volgt een opsomming van beperkingen en bezwaren m.b.t. de didaktische vormgeving van het exemplarisch principe.

1. De exemplarische methode in de zin van Negt is ontwikkeld ten behoeve van het vormingswerk in de vakbeweging. Giesecke stelt dat Negt het waarschijnlijk irreëel zou vinden, wanneer men zijn ideeën zou willen realiseren in de situatie van het onderwijs en het vormingswerk buiten de vakbeweging. (Giesecke, 1972, 97).
2. Het "klassekarakter" van Negt's concept veronderstelt wellicht een systeem voor onderwijs en vorming dat volgens de sociale klassen gestructureerd is. M.b.t. het vormingswerk voor werkende jongeren in Nederland wordt door Mommen in deze richting gedacht. Mommen is van mening dat de arbeidersorganisaties het voor het zeggen moeten krijgen in de besturen van de vormingsinstituten. De vormingsmedewerkers zullen dan in dienst komen van de georgani-

seerde arbeidersbeweging. Dan zullen zij moeten kiezen voor het vormingswerk op basis van een ideologie (Mommen, 1973, 180).

3. Zelfs wanneer een structurering van het onderwijs- en vormingssysteem op basis van de sociale klassen mogelijk zou zijn, kan men zich afvragen of dit werkelijk in het belang is van de arbeiders. Men kan zelfs stellen dat het Nederlandse systeem voor onderwijs en vorming voor een groot deel gestructureerd is volgens o.a. sociaal maatschappelijke afkomst van de leerlingen (Klasse-onderwijs). Het streven van de vakbeweging is er nu juist op gericht om aan deze situatie een einde te maken.
4. Giesecke stelt dat een didaktiek van de politieke vorming een algemeen referentiepunt dient te bezitten. M.a.w. een didaktische theorie die niet klassenspecifiek is, maar waarbinnen klassenspecifieke interpretaties mogelijk zijn. (Giesecke, 1972, 104).  
De mens- en maatschappijvisie zoals men die heeft aanvaard in het LEDO-project biedt in dit verband misschien perspectief. In deze visie wordt de eigen standpuntbepaling door de leerling benadrukt. In principe ligt de keuze open. Men baseert zich op de gedachte van een open, pluriforme maatschappij die o.a. gekenmerkt wordt door actieve tolerantie. (LEDO-project, Interimrapport, 1972, 56).  
Wanneer het bestuur van een instituut deze visie zou aanvaarden blijft er binnen deze organisatie ruimte voor een konfessionele of ideologische roldefinitie van individuele leiders en deelnemers. Men zou dan kunnen streven naar instituten die pluriform zijn, voor wat betreft bestuur, personeel, leerlingen etc. (geïntegreerde, interkonfessionele structuur voor het vormingswerk). Van Kemenade heeft deze gedachten ontwikkeld voor het Voortgezet Onderwijs. (Van Kemenade, 1968).  
Vanuit een theologische interpretatie van het begrip verzoening, wijst Ter Schegget echter op het gevaar van vrijblijvendheid van theorieën over pluriformiteit en rijkdom van verschillen.  
"Geen segregatie, maar ook niet: pluriforme negatie, waarbij het anderszijn tot iets gewoons wordt verklaard (maar de uitbuiting gaat ook "gewoon" door)" (Ter Schegget, 1973, 62).
5. Het is de vraag of het emancipatorisch engagement dient te worden ontwikkeld vanuit begrippen als loonafhankelijkheid en arbeidsverhoudingen. Misschien biedt de "kwaliteit van het leven" betere aanknopingspunten. Wellicht komt het er in de toekomst op aan deze behoeften bewust te maken en te radikaliseren. (Giesecke, 1972, 110).
6. Dat het exemplarische gelegenheid biedt tot transfer en tot het verhelderen van de totaliteit is slechts een postulaat. Empirische bevestiging van deze veronderstelling is nog niet geleverd. De betekenis van het exemplarische principe op het gebied van wereldoriëntatie en politieke vorming is volgens sommige auteurs twijfelachtig. (Deppe-Wolfinger, 1972, 262).
7. Het falen van het exemplarisch principe in het onderwijs wordt volgens Negt veroorzaakt door de starre arbeidsdeling van de burgerlijke wetenschappen. Giesecke is echter van mening dat de oorzaak van dit falen primair gezocht moet worden in een gebrek aan theoretische reflectie op de didaktische implicaties.
8. Het vormingswerk moet gericht zijn op het bewustmaken van de arbeider

ders. Dit impliceert het zichtbaar maken van de vervreemding t.o.v. hun ware behoeften. De relatie tussen ware behoeften en valse behoeften is bij Negt (didaktisch) onvoldoende uitgewerkt. Het gaat hier om de vraag hoe didaktisch een brug geslagen kan worden tussen valse en ware behoeften. En wat zijn de ware behoeften? Wie bepaalt de criteria?

Afhankelijk van de vooronderstellingen waarvan men uitgaat geeft de theorie van Negt twee realiseringmogelijkheden:

- a. men neemt aan dat er in feite een brug bestaat tussen valse en ware behoeften. Dit zou kunnen betekenen dat men via toepassing van didaktische maatregelen de overgang van valse behoeften naar ware behoeften kan voorbereiden. De ontdekking hiervan blijft echter de eigen intellectuele verrichting van de kursist.
- b. de tweede mogelijkheid volgt uit de veronderstelling dat zo'n brug niet bestaat. Didaktische maatregelen zijn in dit geval niet toepasbaar. Hoogstens kan men aanwijzingen verstrekken inzake overredingstechnieken. In dit geval wordt de kursist aan de vormingswerker uitgeleverd. De kursisten kunnen alleen nog "geloven" in het oordeel van de autoritair-missionair optredende docent of vormingswerker.

9. Het onder 6 b. genoemde bezwaar geldt echter niet exclusief voor de ideeën van Negt. In principe is geen enkel didaktisch principe voor dit gevaar gevrijwaard. Het blijft echter de vraag hoe men dit gevaar bij Negt's concept onder controle kan brengen. (Giesecke, 1972, 113).

## LITERATUURVERWIJZINGEN

- Bank, J.
- "Projektonderwijs in Amsterdam: leren werken in groepen".
  - "Projektonderwijs in Driebergen: discussiëren over eigen doelen".
  - "Projektonderwijs in Utrecht: in het gareel blijven". Dux, 37 (1970) 9/10, 477 - 491.  
Themanummer projektonderwijs.
- Beek, W.J.
- "Inleidende opmerkingen over projektonderwijs".  
Universiteit en Hogeschool, 16 (1969) nr.3, p.194-218
- Beks, H.
- "Projektonderwijs in Groningen: het autoriteitsprobleem". Dux, 37 (1970) 9/10, p.471-477  
Themanummer projektonderwijs.
- Berg, H.van den en C.van der Veer
- "Vakbeweging en politieke vorming" Te Elfder Ure.(1973) nr.11. Vormingswerkcahier, p.30-47
- Bergeijk, J. van
- "Aktiviteitsdidaktiek als achtergrond van projektonderwijs". Dux.37 (1970) 9/10, p.445-457  
Themanummer projektonderwijs.
- Bergeijk, J. van
- "Didactische notities in verband met de projektgedachten in het hoger onderwijs". Pedagogisch Forum, 5 (1971) nr.8, p.293-299
- Bie, D.de en Louwerse, C.
- Projektonderwijs, opzetten en uitvoeren van projektonderwijs. Groningen. Wolters-Noordhoff, 1972
- Bosch, L.J.van den
- "Onderwijs in groepsverband". Pedagogische Studietoën, 48 (1971) nr.1, p. 36-48
- Brand, H.J.
- "Methodische aspecten van het Participatieonderwijs in het instituut voor vorming en opleiding". Pedagogische Studietoën, 49 (1972) nr.5, p. 201-208
- Coopmans, J. en Q.van der Meer
- Projektonderwijs onderweg. Wageningen, Buro onderzoek Onderwijs, april 1972.
- Coopmans, J. en H.Smitskamp
- Richtlijnen voor het opzetten van groepsonderwijs. Onderwijs in de maak. Aula 508, Utrecht, 1973, p.105-115
- Corte, E. de, e.a.
- Beknopte didaxologie. Groningen. Wolters-Noordhoff, 1972
- Deppe, F.
- Das Bewusstsein der Arbeiter. Studien zur politischen Soziologie des Arbeiterbewusstseins. Köln, Pahl - Rugenstein Verlag, 1971



- Deppe-Wolfinger, H. - Arbeiterjugend - Bewusstsein und politische Bildung. Frankfurt am Main, Athenäum Fischer Taschenbuch, 1972
- Deppe-Wolfinger, H. - "Vormingswerk voor jongeren in de vakbonden en politiek bewustzijn". Te elfder ure, 20 (1973), nr.1, p. 48-98
- Doornbos, K. - Opstaan tegen het zittenblijven. Den Haag, Staatsuitgeverij, 1969
- Doornbos, K. - Experimenteerplannen, experimenten participatie-onderwijs (o.a. Emmen)
- Fortuin, S.J. - Het Baukastensysteem. Onderwijs in de maak. Aula 508, Utrecht, (1973) p. 265-285
- Freire, P. - Pedagogie van de onderdrukten. 2e dr. Baarn, Anthos, 1972. (vert.)
- Frese, H. - Schetsboek Vormingswerk. Een andragogische verkenning. Alphen, Samson, 1973
- Fromm, E. - The crisis of Psycho Analysis. Essays on Freud, Marx and Social Psychologie, New York, Holt, 1970
- Giesecke, H. - Didaktik der politischen Bildung. München, Juventa, 1972
- Gunther, B. - Van het kruis en uit de knoop. Samenspel, (1973), no.9
- Hahn, E. - Sociale werkelijkheid en sociologische kennis. Kritiek op de burgerlijke sociologie. Nijmegen, Sun, 1971
- Hare, A.P., e.a. - Small groups. Studies in social interaction. New York, 1968. revised edition.
- Hartman, J. en C.Glerum, e.a. - "Politieke vorming". Info, 4 (1972) nr.2, themanummer
- Have, T.T.ten - "Groepsdynamica, groepswork en vormingswerk met volwassenen". K.J.Nijkerk e.a. Groepswork. Alphen, Samson, 1970
- Hessing, E.G., e.a. - Training in groepsrelaties gedurende de leraarsopleiding. Pedagogische Studieën, 47 (1970) p.379-384
- Heyn, F.A. - "Hoger onderwijs kan beter en goedkoper". Intermediair, 10 dec. (1971)
- Hooft, W. van - "Projektstudie en methodologie in de soc. wetenschappen". Intermediair (1971) nr.34, p.7-8
- Hout, A.C.A. van der - "Ervaringen met projektonderwijs". Intermediair, (1972) 4 febr. p.
- Huber, L. - "Forschendes Lernen". Neue Sammlung, 10 (1970) p.227-244

Humalda, T.

- Overleg onderweg, groepswork in het onderwijs, Amsterdam enz. Agon Elsevier, 1972
- Interaktie, themanummer politieke vorming in het vormingswerk voor werkende jongeren. 2 (1972) nr.4
- Interaktie, jan. 1974. Werkvormen op de vormingscentra.
- Is de Sahel nog te redden? Programma voor de week van 28/1 - 1/2 1974. Een projekt uitgevoerd op de Chr. Ped.Ac. Nijenborg, Groningen, 1974
- Interne nota. ARO, 74-4. Instituut voor Onderwijskunde. Groningen. Rap-  
portering werkgroep blokkensysteem.

Jacobs, H.J.

- "Groepswork in didactisch perspectief". Vernieuwing van opvoeding en onderwijs. 29 (1971) nr.294, p.406-418

Jonkergouw, A.J.M.

- Werk-en-de-Jeugd, Alphen aan de Rijn, Samson, 1971

Kehler, I.

- Baukastenstudium. Volkswirtschaftslehre und Soziologie. Heidelberg, 1971

Kemenade, J.A. van

- De Katholieken en hun onderwijs. Meppel, 1968. Proefschrift.

Keyser, C.de en J.Eggermont

- Didactisch groepswork in het secundair onderwijs. Bijdragen tot de pedagogiek en de didactiek van het secundair onderwijs, Leuven, Acco, 1969

Kreveld, D.v. en C.J.J.Tempelman

- De groepsdiskussiemethode in het universitaire onderwijs. Literatuuroverzicht. Universiteit en Hogeschool. (1970) nr.4, p.263-281

Kreveld, D.v.

- "Individu versus groep". Intermediair, 1972, 29 dec., p.2-4

Ledo-projekt.

- Interim rapport 1968-1972, Groningen. Instituut voor Onderwijskunde R.U. 1972.
- Het Ledo-onderwijsleerpakket, G.P.V. -36. Groningen, 1971

Matthijssen, M.A.J.

- Klasse-onderwijs. Deventer, van Loghum Slaterus, 1971

Meyer, E.

- Die Gruppe im Lehr- und Lernprozess. Ak. Verlagsgesellschaft. Frankf. am Main, 1970

Meyer, E. (hrsg)

- Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1972

- Meyer, E. (hrsg)
- Michielse, H.C.M.
- Mommen, A.
- Mommen, A.
- Mommen, A.
- Mommen, A.
- Mommen, A.
- Mommers, F.C.
- Müller, C.W. (hrsg)
- Negt, O.
- Negt, O., e.a.
- Parreren, C.F. van
- Petersen, P.
- Gruppenaktivität durch Medien. Heidelberg, Quelle & Meyer, 1973
  - Kultuur als instrument van de heersende macht. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1972
  - Henk Michielse en de kritiek op de vormingsideologie. Interaktie, 2 (1973) nr.7, p.179-180
  - Werkschema's voor een alternatief vormingswerk. Interaktie, 2 (1972) nr.3, p.59-61
  - fasenanalyse bij politiserend vormingswerk. Interaktie 2 (1973) nr.9, p.228-231
  - De groep in het politiserend vormingswerk. Interaktie, (1973) p.47-49
  - Vormingswerk vanuit een marxistische opvatting. Veranda, 5 (1973) nr.11/12, p.9-10
  - De plaats en de betekenis van het exemplarisch onderwijs in de didactiek. Pedagogische cahiers nr.3, 's Hertogenbosch, Malmberg, 1967. Een poging tot begripsverheldering en een onderzoek naar de waarde van het exemplarisch beginsel.
  - Gruppenpädagogik: Auswahl aus Schriften und Dokumenten. Weinheim, Beltz. 1970
  - Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt am Main, Europäische Verlagsanstalt, 1972
  - Industriearbeit und Herrschaft. (Themenkreis Betrieb 1), Frankfurt am Main, Europäische Verlagsanstalt, 1969
  - Der Konflikt um Lohn und Leistung. (Themenkreis Betrieb 2)
  - Die Interessenvertretung der Arbeitnehmer im Betrieb. (Themenkreis Betrieb 3)
  - Die Würde des Menschen in der Arbeitswelt. (Themenkreis Betrieb 4)
  - Psychologie van het leren I. Arnhem, van Loghum Slaterus, 1966
  - Der Kleine Jena-Plan. Weinheim enz. Beltz, 1972

- Repriels, F.
- Repriels, F.
- Reynen, M.H.A.
- Rieter, A.W.W.
- Richter, H.E.
- Roessingh, K.
- Rutten, R.
- Schegget, G.H. ter
- Strasser, S.
- Strien, P.J. van
- Strien, P.J. van
- Stegeren, W.F. van
- Stubenrauch, H.
- Swarte, J.H.
- Terwel, J.
- Vastenhouw, M.
- Vormingswerk Werkende Jongeren (V.W.J.)
- Het organiserende vormingswerk. Interaktie, (1973) juni, p.274-276
  - "Kanttekeningen bij het werken in groepen. Interaktie, (1973) p.176-178
  - "Creative problem-solving. Een leerpsychologische en onderwijskundige terreinverkenning". Pedagogische Studiën, 50 (1973) nr.2, p.31-46
  - "Blok cursussen". Intermediair, (1973) 23 maart, p.23-25
  - De groep. Utrecht, 1973. Aula 498
  - "Vormingswerk op weg naar concreetheid". Vorming, 1974, mei, p.205-214
  - "Binnenscholen toegepast projektonderwijs: een doodgeboren pier". Dux, 37 (1970) 9/10, p.467-471  
Themanummer projektonderwijs.
  - Klassenstrijd en staking, een theologische motivering. Serie oekemene, Baarn, Bosch en Keuning in samenwerking met het Oekemenisch Aktie Centrum, 1973
  - Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid. Malmberg, 's Hertogenbosch, 1968
  - Van psychotechniek tot maatschappijkritiek. Katern. 1969/8 Werkgroep 2000.
  - Van radenuniversiteit naar open arbeidsorganisatie. U.P. Rotterdam, 1970
  - Groepswerk na 1945. Intermediair. 30 april(1971)
  - Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. München, Juventa Verlag, 1972
  - Leren, groeien, genezen. De groep als instrument van verandering. Intermediair(1974) 10 mei
  - Projektmatig werken. Een literatuursamenvatting over projektonderwijs en groepsonderwijs ten behoeve van het vormingswerk voor werkende jongeren. Groningen, 1974.(stencil)
  - Projektonderwijs, Groningen, Wolters 1950
  - Een programmamodel voor twee dagen partiële leerplicht. Amersfoort, V.W.J. 1973

- |                  |   |
|------------------|---|
| Wagenschein, M.  | - <u>Verstehen lehren</u> , Weinheim enz. Verlag Julius Beltz. 1970   |
| Wielinga, G.     | - Dewey. In: <u>grote denkers over opvoeding o.r.v. I.v.d.Velde</u> . Groningen, Wolters-Noordhoff, 1964                                |
| Wright Mills, C. | - <u>De sociologische visie</u> . Utrecht 1972, Aula 491  |
| Wulf, W.         | - Heuristische Lernziele-Verhaltensziele. S.B.Robinsohn (hrsg) <u>Curriculumentwicklung in der Diskussion</u> . Stuttgart, Klett 1972   |
| Wijnen, W.H.F.W. | - Het voor en tegen van blokcolleges. <u>Interne Nota</u> . Inst. voor Onderwijskunde. Groningen, 1972                                  |
| Wijnen, W.H.F.W. | - Blokonderwijs. <u>Onderwijs in de maak</u> . Utrecht, 1973. Aula 508, p.318-328   |
| Zonneveld, L.    | - Er verandert geen "moer" aan de schoolinhoud, zo lang niet de functie van de school veranderd is. <u>Moer</u> , (1974) nr.2 p.76-94 • |

Jan Piet van den Berg  
Jan Terwel





